

中学校社会科地理的分野における 「多面的・多角的に考察する力」の育成を目指した授業づくり

—マトリクス図を用いたまとめ学習—

Development of the geographical lessons to help students to have multifaceted perspectives and various points of view by matrix charts at junior high school

夏目 大尊

NATSUME Taison

(和歌山大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 授業実践力向上コース)

受理日 令和3年1月31日

抄録：本研究は、中学校社会科地理的分野の単元である「日本の諸地域」において、マトリクス図を用いて授業内容を整理したのち、まとめを記述することで、生徒が、授業内容を社会的な事象として捉え、「多面的・多角的に考察」する力の育成につながるかを検討することを目的としている。対象の生徒たちについて、①マトリクス図に、授業内容をまとめることができているか、②まとめ記述欄に、授業内容がまとめられているか、③マトリクス図を、生徒は使いやすいと感じているか、④まとめ記述欄には、どのようなことが記述されているのか、という観点で分析をおこなった。その結果、マトリクス図を使いやすいと感じている生徒ほど、マトリクス図の評価が高くなっており、また、まとめの評価も高くなる傾向が見られた。生徒のまとめの記述分析では、「しかし」等の逆接を意味する特定の語句や、「観光」等の立場の違いを表す語句などが、多く用いられていることがわかった。これらの特定の語句を用いてまとめを行なっているとき、チェックリストでは評価ができない部分で、多面的・多角的な考察がなされていることがわかった。

キーワード：中学校社会科、地理的分野、北海道地方、多面的・多角的に考察する力、マトリクス図

1. はじめに

第3期教育振興基本計画のⅢでは、2030年以降の社会を展望した教育政策の中で、学校教育の役割として個人が「予測不能な状況の中で問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら、様々な資源を組み合わせることで解決に導いていく力が重要となる」と示されている。

学校教育の中でそのような力を身につけていくためには「平成29年告示中学校学習指導要領第1章総則第1中学校教育の基本と教育課程の役割2」の中で生徒に生きる力を育むものとして(1)に示されている「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を活かし、多様な人々との共同を促す教育の充実に努めること」(p.19)を指標にすることが望ましいと考えられる。平成29年告示中学校学習指導要領第2

章第2節社会においては、平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成するにあたり、(2)「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う」ことが目標として掲げられている(p.41)。この「多面的・多角的に考察」する力について学習指導要領解説においては「社会的事象個々の仕組みや働きを把握することにとどまらず、その果たしている役割や事象相互の結びつきなども視野に、様々な側面、角度から捉えることができる力を示している」としている(p.26)。つまり、中学校社会科の授業においては、社会的事象を取り扱いそれについて様々な側面、及び様々な角度から捉えることを通して「多面的・多角的に考察する力」の育成が図られることが望ましいと言える。この「多面的・多角的に考察する力」が育成されることによって、課題の解決に向けて選択・判断したり、それを基に議論

する力を養うためには、「多面的・多角的に考察する力」が養われていることが前提となる。そのため、本研究では、「多面的・多角的に考察する力」の育成に資する社会科の授業づくりをテーマとする。

2. 研究目的と仮説

2.1. 社会科における「多面的・多角的に」考察するとは

中学校「学習指導要領解説 社会編」(H29)では、「多面的・多角的に考察」について「学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ『多面性』と、社会的事象を様々な角度から捉える『多角性』とを踏まえて考察することを意味している」と定義されている(p.26)。

多面的・多角的に考察する力の育成について研究している服部(2015)は、「鎖国」を例に、多面的思考を政治的側面と経済的側面の複数の側面から捉えることとし、多角的思考は為政者と被為政者の異なる二つの立場から捉えることと定義している(p.192)。

また澁谷(2018)は先行研究の中で多面的・多角的について、立方体のモデルを用いることで多面的・多角的を視覚的にわかりやすく定義している。澁谷(2018)のイメージ図によると立方体=社会的事象を表し、立方体の側面が社会的事象の側面、立場は見え方と考えることができる。

以上をまとめると、社会的事象の多様化について、様々な立場の人が生活していることを捉える観点としての多角的、社会的事象の複雑化について、単一の側面からのみではなく二つ以上の複数の側面から構成されていることを捉える多面的、とそれぞれ言い換えることができる。

以上のことから、本研究では「多面的・多角的に考察する力」を「社会的事象に対して複数の側面と複数の立場から考察する力」と定義する。

また、「多面的・多角的に考察する力」の育成を目指した際、先行研究を見る限りでは、ディベートや立論等の方法を取ることが主流であることがわかった。これらの学習の際にテーマとして取り扱われるのは、現代社会において問題視されている社会的事象などであった。何らかの課題や問題に対して、賛成や反対などの意見や立場を明確にすることによって「多面的・多角的に考察する力」の育成が図られやすいことが理由だと考えられる。しかし、中学校社会科の授業において使用する教科書内容は、必ずしもそうした手法にそぐうものばかりではない。そのため、本研究ではまず、教科書を中心とした学習活動の中で「多面的・多角的に考察する力」の素地を養うことに焦点を当てる。

2.2. 思考ツールの使用

田村(2018)は「思考ツールは、収集した情報を処

理したり、再構成したりして、関係や傾向を見出すための枠組みである。〈中略〉思考ツールを活用することで、知識としての情報を関連付け、既存の知識を基にした構造化を図ることができる」としている(p.10)。つまり既存の知識を、思考ツールを用いることで、より整理された状態にすることができると考えられている。

また黒上ら(2012)は、シンキングツールについて「思考スキルは、考えを進める手続きやそれをイメージさせる図として見せることができると考え、そのような手順や図をシンキングツールと呼んでいます。シンキングツールは、いろいろな方法で『考えること』を助けてくれます」(p.2～3)として、以下の有用性を挙げている。①いろいろな角度から光をあてて、頭の中にある漠然としたあいまいなイメージを意識させる、②一つの文章としては表現しにくいイメージを、断片的にはあっても書き表すことを助ける、③まったく関係がないと思っていたことがら同士に関係があることを気づかせる、④複雑なことがらを単純にして、つい目をうばわれがちな些細なことから目をそむけさせる、⑤考える方向を限定して、その手順を示す、の5点である(黒上他, 2012, p.2～3)。

社会的な事象を取り扱って実践を行う際には、特に④の複雑なことがらを単純にする効果が重要になると思われる。シンキングツールを活用することで、生徒の頭の中にある思いや考えが視覚的に表されるだろう。膨大な情報や知識を整理することに対する手立てとしても、思考ツールを授業に導入することは、有効な手段であると考えることができた。

以上の先行研究から、本研究では授業の中に思考ツールを導入して多面的・多角的に考察する力の育成を図るものとする。

2.3. マトリクス図

本研究では授業内容について学習した後、生徒が授業の終末部分においてワークシート内の思考ツールに授業内容の整理を行い、その後まとめの文章を記述する。回収したワークシートの思考ツールと、まとめ記入欄を分析することで授業内容を多面的・多角的に考察することができているかどうかの分析を行う。

思考ツールは黒上ら(2018)が挙げているだけでも24種類ある。しかしすべての思考ツールが同様の働きをするのではなく、思考ツールの形などの特性ごとによって育成する思考力の違いがあるとされている。多面的・多角的に考察する力を育成する際に有効に働く思考ツールを選択する必要がある。

マトリクス図は検討する問題や課題に関する要素を行と列に配置し、それぞれの関連性を整理することができる思考ツールである。また、藤枝(2015)はマトリクス図を用いた実践の中で「格子状のワークシート」と簡潔に説明している(p.102)。社会的事象という課

題を扱う際にその要素を側面として取り出し、思考するのにこのマトリクス図が適していると考えられる。

以下に、本実践で授業内容を生徒が整理する際に使用したマトリクス図を示す。

メリット	側面	デメリット

図1 作成したマトリクス図（筆者作成）

同一の行にメリット、側面、デメリットの順で枠を設けた。多面的に社会的事象を捉えさせるため、側面の列には、取り扱う社会的事象を構成する側面を書いて設定することができる。これは、側面の数に応じて行数を増やすことで、考える側面の数を調節できるものとなっている。メリット、デメリットの列は、間の列に設定された側面に対応した記述をすることで、その側面の持つ多角性を整理することができる。思考ツールの持つ特徴には、視覚的に理解が易くなる機能があるため、それに対するアプローチとして側面を中央に配置した。これにより、左右に記述された内容の違いを捉えやすくなり、多角的な捉え方が促進されることを狙った。メリット・デメリットによって多角的に側面を捉えられることに加え、違う側面のメリット・デメリットを、マトリクス図の斜めの関係で見ることができるよう工夫した点が特徴である。このような工夫から、生徒はより多面的・多角的に社会的事象を捉え、考察につなげやすくなることを期待した。

2.4. 研究目的と仮説

OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)では、日本の結果のポイントとして数学的リテラシーや科学的リテラシーが、世界でも高水準を維持していることに比べて、「読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある。」ことがわかっている。自由記述形式で自分の考えを他者に伝える活動等は、学校の教育活動全体で育成していくもので、社会科においても注力すべき資質・能力である。また、本研究のテーマである「多面的・多角的に考察」できるようになることは「他者に伝えるように根拠を示して説明」することとも関係している。

根拠を示して説明をする中で、自分の考えを他者に伝える際にどの情報を用いて説明をすることが適切であるか、またその情報は適切なものであるか、という

点は社会科の中でも重要となる視点である。そのため授業には、自分の考えを適切な根拠に基づいて分かりやすく説明することができるような場面を設定する必要があると考えた。

このように、本研究では先行研究や先行実践、前年度の経験や調査結果から得られた知見をもとにして、研究仮説を「社会科において、授業内容についてマトリクス図を用いて整理を行い、その後にもまとめ活動を行うことで、多面的・多角的に考察する力の素地を育成することができるであろう。」と設定した。

3. 研究方法と計画

3.1. 検証授業の概要

本実践は、和歌山県和歌山市内の公立中学校第2学年の6学級(1組34人・2組35人・3組32人・4組33人・5組31人・6組33人)の生徒を対象とした。検証授業は、2020年9月7日から10月6日にかけて実施した。授業計画にあるマトリクス図およびまとめシートについては、第2時では156名、第4時では179名のデータを分析した。2つの授業のデータ数の差異は、ワークシート等の回収方法に違いがあるためで、第2時では回収することができなかった数が多くなっている。

中学校社会科の地理分野の単元「日本の諸地域」のうち、小単元「北海道地方」の全4時間の授業を担当し、そのうちの第2時と第4時の2時間を検証授業とした。北海道地方までの学習は、教科書に準ずる形で既習となっていたため、本研究の実践が第3章の最終の小単元となっている。以下は、検証授業で配布したワークシートである。

図2 配布したワークシート（第2時）

図3 配布したワークシート（第4時）

本研究では各時で授業内容について、教科書を中心に学習したのち、生徒が授業の終末部分においてマトリクス図への整理活動とまとめ記述欄へのまとめ活動、ふりかえりの記入を行う。その際に使用したワークシートを回収し、マトリクス図とまとめ記述欄、ふりかえりの分析を行うことで「多面的・多角的に考察する力の素地」が育成されたかどうか検証する。

研究に関する授業は、全ての学級において第2時の「北海道地方の稲作と歴史」、第4時の「北海道地方の現状と課題」の計2回行った。学習内容に関しては、第4時が北海道地方のまとめ学習としても機能する形となっているが、第2時と同一の流れになるよう実践を行った。次の表はそれぞれの研究に関する授業の手順をまとめたものである。

表1 第2時の授業手順

手順1	授業を受け、内容をワークシートに記入する。
手順2	授業内容についてマトリクス図に整理する。
手順3	授業内容についてマトリクス図を参考にしてまとめを書く。
手順4	ふりかえりを書く。

表2 第4時の授業手順

手順1	映像を視聴して本時の内容について捉える。
手順2	単元の学習についてマトリクス図に整理する。
手順3	「北海道に住みたいか」という問いに対して（はい・いいえ）を選択する。
手順4	選択した理由をまとめとして記述する。
手順5	自分の選択とまとめを発表し、共有する。聞く側はメモを取るなどする。
手順6	ふりかえりを書く。

3.2. 分析方法

検証授業では、各授業のマトリクス図、まとめ記述欄を分析対象とした。どちらにおいてもチェックリストを基に分析を行った。第2時は、マトリクス図の4つの窓が全て埋まっているものをS評価、3つ埋まっているものをA評価、2つ埋まっているものをB評価、1つ埋まっているものをC評価とした。また、まとめの評価は、4つの窓から内容を抜き出して記述しているものをS評価とし、3つでA評価、2つでB評価、1つでC評価、正しい記述がなければN評価とした。

以下は、第4時におけるそれぞれの評価チェックリストである。

表3 第4時におけるマトリクス図の評価チェックリスト（筆者作成）

評価	多面性	多角性	記述量
S	5つの側面にわたって書けている。	5つの側面に関してメリット・デメリットの両方が正しく書けている。	正しい記述が8窓以上書けている。

A	4つの側面にわたって書けている。	4つの側面に関してメリット・デメリットの両方が正しく書けている。	正しい記述が6～7窓書けている。
B	3つの側面にわたって書けている。	3つの側面に関してメリット・デメリットの両方が正しく書けている。	正しい記述が4～5窓書けている。
C	2つの側面にわたって書けている。	2つの側面に関してメリット・デメリットの両方が正しく書けている。	正しい記述が2～3窓書けている。
D	1つの側面にわたって書けている。	1つの側面に関してメリット・デメリットの両方が正しく書けている。	正しい記述が1窓書けている。
N	正しい記述がない。	メリット・デメリットの両方を正しく書けている側面がない。	正しい記述がない。

表4 第4時におけるまとめの評価チェックリスト（筆者作成）

評価	多面性	多角性	記述量
S	5つの側面から内容を抜き出して記述している。	5つの側面にわたってメリット・デメリットの両方を抜き出して記述している。	8行以上の記述がある。
A	4つの側面から内容を抜き出して記述している。	4つの側面にわたってメリット・デメリットの両方を抜き出して記述している。	6～7行の記述がある。
B	3つの側面から内容を抜き出して記述している。	3つの側面にわたってメリット・デメリットの両方を抜き出して記述している。	4～5行の記述がある。
C	2つの側面から内容を抜き出して記述している。	2つの側面にわたってメリット・デメリットの両方を抜き出して記述している。	2～3行の記述がある。
D	1つの側面から内容を抜き出して記述している。	1つの側面にわたってメリット・デメリットの両方を抜き出して記述している。	1行以下の記述がある。
N	どの側面に関して正しい記述がない。	どの側面に関してメリット・デメリットの両方を抜き出せている記述が見られない。	記述がない。

また、ふりかえりシートにおいてマトリクス図の使いやすさについての調査も並行して行った。

4. 研究結果の分析と考察

4.1. マトリクス図の使いやすさ

第2時のマトリクス図の分析からは、130人（83%）の生徒が、マトリクス図の評価でSもしくはA評価となった。

ふりかえりの④の集計結果からも、マトリクス図に対して119人の生徒（77%）が肯定的な回答をしていることがわかった。また、第4時も同様に、「マトリクス図を使うことでまとめが書きやすくなった」に対して肯定的な回答をした生徒は168人（94%）になっている。

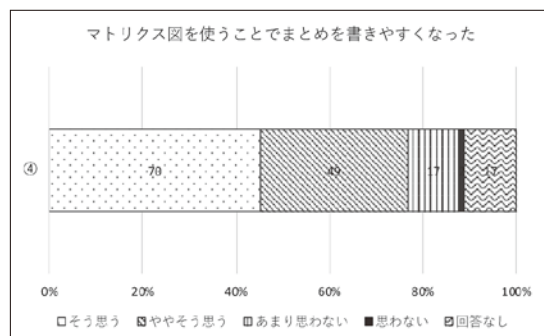


図4 第2時のふりかえり④集計結果

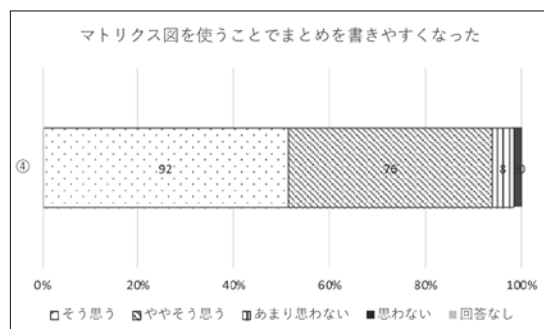


図5 第4時のふりかえり④集計結果

これらは、第一に、マトリクス図の形が単純で、誰にとっても使いやすいものであるということが大きな要因になっていると考えられる。第2時で、マトリクス図を初めて使用するにあたり、スライドで丁寧に使い方の説明をしたことが取り組みやすさにつながっている。あらかじめ窓の一つを埋めた状態で配布し、記入のモデルを示したことも、記入しやすくなっている要因の一つと考えられる。

第二に、授業設計の段階で、授業内容がそのまま側面になっていたことや、第4時では過去のワークシート、教科書、資料シートなど、マトリクス図への整理を行う際に、参考にできる材料が豊富であったことも取り組みやすさにつながっている。

第2時よりも第4時において、肯定的な回答をした生徒が増加していることについては、第2時に一度使用した経験から、マトリクス図の使いやすさを感じて

いたり、使い方等が明確になったことなどが原因で増加したと考えられた。

4.2. 多面的・多角的に考察する力

第2時のまとめ記述欄についての分析ではマトリクス図ほどS、A評価への集中は見られず、評価が分散した。

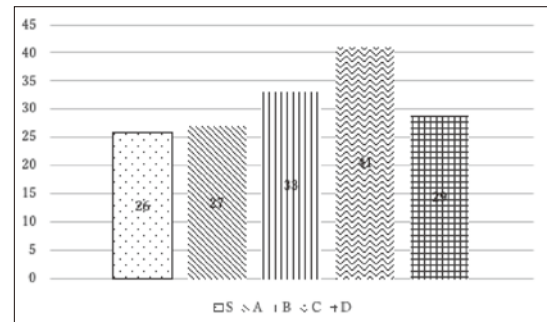


図6 第2時のまとめの評価

もっとも数が多かったのはC評価で、ひとつの側面のメリットもしくはデメリットの片方からのみ、まとめの記述を行っていた。そのため、本研究の目的である「多面的・多角的な考察」には至っていないと考えられる。

また、まとめの評価と使いやすさの関係性は、まとめの評価の高低にかかわらずほとんどの生徒がまとめを行う際にマトリクス図を使いやすいと感じていることがわかった。しかし、先述したように評価には、ばらつきが見られている。

第4時のまとめの分析では、多角性の評価がDおよびN評価に集中していることがわかった。

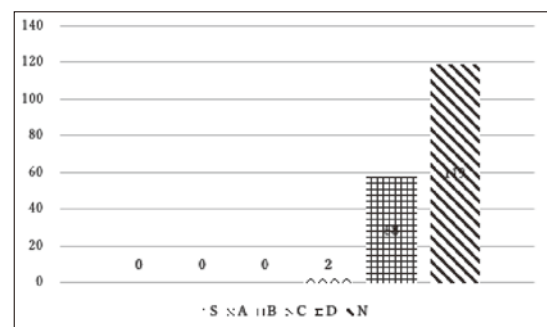


図7 第4時のまとめの多角性の評価

まとめの際に3つ以上の側面のメリット・デメリットを抜き出して記述ができている生徒はいなかった。つまり、ほとんどの生徒が第4時のまとめにおいて多角的な考察が行えていないという結果になっている。しかし、このN評価の中には多面性の評価で高い評価を得ている生徒が多く含まれている。N評価だった生徒の記述を分析したところ、ある側面ではメリットからのみ、違う側面からはデメリットからのみ抜き出してまとめを記述する傾向があることがわかった。ま

とめの記述量は全体的に低いわけではなく、半数以上の生徒が4～5行以上記述できていた。

第4時でもマトリクス図の使いやすさと各評価の関係性を分析した。

**表5 マトリクス図の使いやすさと
まとめの多面性の評価の関係性**

	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
S	4(2%)	1(1%)	0(0%)	0(0%)
A	8(4%)	1(1%)	0(0%)	0(0%)
B	20(11%)	14(8%)	2(1%)	0(0%)
C	37(21%)	30(17%)	1(1%)	1(1%)
D	19(11%)	28(16%)	4(2%)	1(1%)
N	2(1%)	2(1%)	1(1%)	1(1%)

**表6 マトリクス図の使いやすさと
まとめの多角性の評価の関係性**

	そう思う	ややそう思う	あまり思わない	思わない
S	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
A	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
B	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
C	2(1%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
D	31(17%)	26(15%)	0(0%)	0(0%)
N	57(32%)	50(28%)	8(4%)	3(2%)

マトリクス図の評価と使いやすさでは、多面性・多角性・記述量のいずれにおいても、どのレベルの評価の生徒でも使いやすいと感じていることがわかった。これにより、第4時ではマトリクス図を記入することに対して生徒はあまり難しさを感じていないと言える。しかし、まとめの評価において、ほとんどの生徒がマトリクス図を使いやすいと回答したにもかかわらず、多角性では、上記のようにB評価以上の生徒が現れなかった。記述量に関しても使いやすいと答えた生徒はどの評価帯にも見られ、使用するにあたっての否定的な印象はこのデータからは判断できなかった。

これは第2時と第4時の、まとめを行う際の課題設定に原因があると考えることができた。まず、第2時と第4時とでは取り扱っている側面の数が異なっている。第2時では2つの側面からまとめるだけでよかったことに比べて第4時では側面の数が5つと倍以上となっている。このため、単純にまとめを書く際にまとめなければならない事実が増え、5つの側面全てを抜き出してまとめを行うことが難しかったと考える。

さらに、第2時と第4時のまとめには特定の課題が設定されているか否かという違いがあった。第2時では「授業内容をまとめよう」という指示だけになっていることに比べて、第4時では「北海道に住みたいですか」という質問に答える形でのまとめが設定されていた。第4時では「住みたいか」という、生徒の主観が入り込む余地のある、完全な客観性が反映されにくい課題設定を行ったことで、まとめに多角性が現れにくくなってしまった可能性がある。生徒は、マトリクス図から各側面のメリット・デメリットの両方を抜き出して記述するのではなく、「住みたいか」という課題への「はい・いいえ」の回答に沿った記述の意図に

合った窓からのみ、抜き出しを行なっていることがわかった。

つまり、第2時では授業内容という社会的な事象に対して、客観的な視点を中心にしてまとめを行えたが、第4時ではそれができず、生徒は、マトリクス図に整理した内容から、課題に沿う形で、必要なものだけを取り出して意見を形成し、まとめを行なっていたと考えることができる。その結果、チェックリストによる多角性の評価が低くなってしまったと、考えられる。チェックリストによる多角性の評価では「ひとつの側面のメリット・デメリット両方を抜き出せている」という前提があるため、評価の対象にならず、データだけの分析では限界があった。

4.3. 記述の分析

第2時、第4時のまとめの記述について、作成したチェックリストでは、評価しきれない部分もあるため、記述の内容について分析を行った。

その結果、生徒の記述に「しかし」等の頻出する言葉があることに着目した。第2時ではこの「しかし」等の言葉が全体の45%、第4時においても63%の生徒が使用して、まとめの記述を行なっていた。記述内容の分析を行ったところ、この言葉によって前後の文が逆接され、多面性や多角性が現れていることがわかった。特に第4時ではこの傾向が顕著に見られた。

また、第4時においては着目すべき言葉として、「和歌山」「観光」等があげられる。「和歌山」という言葉を用いた記述の分析から、その生徒が「和歌山県に住む人から見て」という立場を前提として考察していることがわかる。その立場から北海道地方の学習についてのまとめを、課題に沿って行うことで整理したマトリクス図からメリット・デメリットの抜き出しを行なっていると考えられる。この立場の獲得については「観光」等の言葉を用いている生徒もまた、和歌山県に住みながら「観光で北海道を訪れる人」の立場と、「北海道で暮らす人」の立場、という二つの立場に立って多角的にまとめを記述していると考えられた。

さらに、第4時のまとめでは、「稲作と開拓」という側面からの抜き出しの割合が極端に少なかった。「稲作と開拓」の側面に整理する内容は、第2時でマトリクス図に整理したものと「同様でも構わない」という声かけなどを行った。マトリクス図への記入は見られたが、まとめにはほとんど抜き出しが見られなかった。これは、「住みたいか」という課題に対して「稲作と開拓」の側面の内容がつながりにくいものであったことが理由であると考えられる。先述のように「和歌山県に住む人から見て」住みたいか住みたくないか、という判断を生徒が行うとき、「稲作と開拓」の側面は、はい・いいえにかかわらず理由になりにくい。そのため抜き出しの割合が極端に少なかったと考えることが

できた。

「メリット・デメリット」という言葉を用いている生徒の記述内容を見ると、「北海道地方という、歴史的・地理的環境が引き起こす社会的事象には様々なメリット・デメリットがある」ということへの言及がほとんどであった。しかし、具体的な内容についてマトリクス図からの抜き出しは行われていない。にもかかわらず、マトリクス図の各評価は低くない生徒も見られた。これは、マトリクス図を使いやすいと感じていて、マトリクス図に記入することまではできるが、まとめることが苦手であったり、授業手順の多さから疲れてしまっている可能性がある。評価には繋がっていないが、多面的・多角的に考察する力の「芽」が出ているような状況だとはならないかと推察できる。

5. 研究の成果と課題

本研究では、多面的・多角的に考察する力の育成に資する社会科の授業づくりをテーマとして、「社会科において、授業内容について思考ツールを用いて整理を行い、その後にもまとめ活動を行うことで、多面的・多角的に考察する力の素地を育成することができるであろう」という仮説を設定し、検証授業を行なった。その成果について2点述べる。

一点目は社会科地理的分野での授業において、生徒は、マトリクス図を用いることで、まとめが書きやすいと感じることがわかった点である。第2時、第4時ともにマトリクス図に対して使いやすくと答える生徒が多く、マトリクス図の評価も高くなっている。まとめの評価もマトリクス図の使いやすさと関連がみられた。黒上ら（2012）が示した通り、生徒が膨大な情報や知識を整理することへの手立てとして、社会科地理的分野の授業においても、マトリクス図が一定の効果を持ち、有用に働くことが確認できたと言える。

二点目はマトリクス図を用いることで、生徒の多面的・多角的に考察する力の素地が、生徒の作成したまとめの文章の内容から見出された点である。第2時、第4時ともにマトリクス図での評価の高さが、まとめの評価の高さに関係していることが明らかになった。マトリクス図の窓がたくさん埋められた生徒は、まとめの記述量、内容ともに評価が高かった。これにより、多面的・多角的に考察する力の素地が育成されていると言える。また、第4時では生徒のまとめの記述内容について、「しかし」等をはじめとした言葉に着目して分析を行った。それにより、まとめが短文で終わらず、社会的事象についての知識を使って構造化された文章を書いている生徒が多かった。チェックリストでは評価しきれていないが、多面的・多角的に授業内容を考察し、まとめることができている生徒がいることがわかった。

一方で研究においては課題点も見られた。その課題については3点述べる。

一点目は第4時におけるまとめ活動の課題設定である。4.2. の考察でも述べたように、第4時の課題設定は、「北海道に住みたいか」という主観が入り込む余地のあるものとなってしまったため、授業内容を多面的・多角的に考察できたか、判断が難しいものになった。第2時と同様に単純なまとめ活動を設定することで、生徒の考察する力の成長を、より詳細に読み取ることが可能になったと考える。

二点目は授業設計についてである。本研究では社会科地理的分野「北海道地方」を取り扱った。この小単元は本来4テーマを4時間かけて学習する構成となっており、教科書もまたそれに準じている。しかし、4時間目には独自で追加した1テーマとまとめ学習を組み込んだため、第3時の内容が2テーマにわたってしまい、学習内容が過多になってしまった。これにより、生徒の正しい理解が促進されなかったのではないかと考える。また、側面3「畑作・酪農・漁業」に関しては授業内で明確なデメリットを取り扱うことができていなかった。これらは授業設計が不十分であったことの表れであると言える。

三点目は判断場面と交流場面へのつながりである。第4時の意見を交流する場面では、新しい考え方や発見があった場合にはメモを取るよう促した。生徒たちには、熱心にメモをとる姿も見られたが、それを本研究ではうまく生かすことができなかった。意見の交流によって、他者の考えを聞いて自分の判断が揺らぎ、多角性の獲得につながったかということや、意見交流によって多面性に変化が見られたか、といった授業展開を行うなどが考えられる。本実践ではこのような、より高度な学びへとつなげていくことにまで研究が及ばなかった。三点目については、本研究を糧として継続して検討を試みたい。

6. おわりに

結論として、本研究では課題も多く見られたが、研究結果から、多くの生徒が社会的事象に対して多面的・多角的に考察する力の素地を獲得できたことがわかった。また、マトリクス図が授業内容をまとめる際に使いやすく、整理することによって、まとめが多面的・多角的なものになりやすいということが判明した。つまり、仮説として設定した「社会科において、授業内容についてマトリクス図を用いて整理を行い、その後にもまとめ活動を行うことで、多面的・多角的に考察する力の素地を育成することができるであろう」は成果の3点を踏まえて部分的に立証できたのではないだろうか。

また、授業冒頭の「フィードバック」によって、生

徒の学習意欲の喚起を行うこともできた。毎回の授業の終末にふりかえりを行い、自由記述欄には疑問に思ったことや、わからなかったことなどを記入させた。重要な質問に関しては、次回の授業の冒頭で本時の展開の前に返答をする「フィードバック」を行なった。これにより、授業内容に対する理解が深まるとともに、アイヌ民族の保護への熱意が確認された生徒のように、興味・関心がさらに高まった生徒も見られた。また、このように生徒の疑問を拾い上げることが教師自身の授業の改善に繋がっている。

しかしながら、コロナ禍における検証授業であったため、グループ活動や話し合い活動を、授業に組み込み難かった。そのため、「多面的・多角的に考察する力」を育成する際に重要となる、他者との意見交流などができず、検証で得られたデータが限られたものとなった。そういった点で、個人でのまとめ活動までという実践方法そのものに物足りなさがある。

以上のように課題は残るが、今後の研究で継続的に検討していきたい。

参考資料

- ・阿部靖 (2015)「生徒の主体的な社会研究をうながす社会科授業改善研究：マトリクスの習得と活用を組み込んだ公民授業開発を事例として」鳴門社会科教育学会 30 巻 p.131-140
- ・小原友行 (2016)『アクティブ・ラーニングを位置づけた中学校社会科の授業プラン』明治図書
- ・小原友行 (2009)『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン中学校編』明治図書
- ・小原友行 (1998)『初期社会科授業論の展開』風間書房
- ・黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕 (2012)「シンキングツール～考えることを教えたい～」 http://ks-lab.net/haruo/thinking_tool/ 閲覧 2020/12/09
- ・国立政策研究所 (2019) <https://www.nier.go.jp/19chousakekakahoukoku/19summary.pdf> 閲覧 2020/12/12
- ・国立政策研究所 (2019) https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf 閲覧 2020/12/12
- ・澁谷樹里 (2018)「多面的・多角的に考察する力を育てる社会科教育—マンガラートと NIE を用いて—」愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集 (9), 151-160
- ・田村学 (2018)『深い学びを育てる思考ツールを活用した授業実践』小学館
- ・七里広志 (2016)「第 2 章 必修教科等の研究 2 社会 社会科における単元を通じた言語活動と評価 —思考ツール, 論述を継続的に活用して—」滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要 (58) p.26-33
- ・服部隼大 (2015)「社会的事象を多面的・多角的に考察することができる生徒の育成」愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集 (6) p.191-200
- ・藤枝茂雄 (2015)「マトリクス・メソッドの機能を生かした授業実践：自主協同学習による集団作りを基盤とした中学校社会科の指導」岡山大学教師教育開発センター紀要 (5), p.101-110
- ・本間工太郎 (2019)「社会 社会的事象を多面的・多角的に考え,「思考力, 判断力, 表現力」を高める方策の工夫：思考ルーチンを活用した実践を通して」教育実践研究 29 p.25-30
- ・文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』日本文教出版
- ・文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説社会編』日本文教出版